

POUR UNE DÉMARCHE DIDACTIQUO-CULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE À TRAVERS L'EXPLOITATION DES « EXPRESSIONS IMAGÉES »

¹Nesrine EL-ZINE, ²Hana AL-NAGGAR

^{1,2}Université de Sana'a, Yémen

¹nelzineut@gmail.com, ²alnaggarhana@hotmail.com

Article reçu le 4 octobre 2017 | révisé depuis le 8 octobre 2017 | accepté le 16 décembre 2017

RÉSUMÉ. L'objectif principal de cet article n'est pas d'insister sur l'importance d'introduire la dimension culturelle dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE). Or, ceci n'est certainement pas une idée innovatrice de notre part, mais l'intérêt de cet article est de souligner et de suggérer un aspect culturel possible qui pourrait, tout en étant intéressant et enrichissant, aider nos apprenants à acquérir un savoir-faire interprétatif socio-culturel. Une recherche-enquête sur terrain était menée au sein du Département de Langue Française à l'université de Sana'a afin de répondre aux questions suivantes: Comment peut-on développer chez nos apprenants un savoir-faire interprétatif à travers la découverte des « Expressions imagées » françaises? Quelle est la démarche méthodologique la plus adéquate à adopter compte tenu du niveau de ces apprenants et des moyens fournis par l'université? Les résultats de cette recherche-enquête ont démontré un énorme intérêt chez les apprenants yéménites pour un apprentissage linguistico-culturel du français.

Mots-clés : *Compétence Communicative, Culture/ Culture de l'Autre, Didactique du FLE, Expressions Imagées, Savoir-faire Interprétatif.*

ABSTRACT. The main purpose of this paper is not to lay emphasis on the importance of introducing the cultural dimension into the teaching of French as a Foreign Language (FFL), which is certainly not an innovative idea on our part. However, the objective of this paper is to highlight and to suggest a possible cultural aspect that could, while interesting and enriching, help learners to acquire an interpretative socio-cultural competence. A case study research was conducted in the Department of French at Sana'a University to address the following questions: How can we, through the discovery of French "Figurative expressions", develop in our learners of French an interpretative socio-cultural competence? What is the most appropriate methodology to adopt with our learners taking in consideration their language level and the resources provided by the university? The results of this research have shown a great interest among Yemeni learners for a dual learning (linguistic-cultural) of French.

Keywords: *Communicative Competence, Culture/ Culture of the « Other », Didactic of FFL, Figurative Expressions, Interpretative Competence.*

INTRODUCTION

La relation étroite entre la langue et la culture a toujours ouvert de grands débats scientifiques. Cette relation, bien complexe, attire continuellement une attention particulière de la part des responsables du domaine de l'enseignement des langues étrangères.

La connaissance des langues étrangères est un moyen voire même un accès privilégié à d'autres cultures.

Cette connaissance réveille chez l'apprenant la curiosité de découvrir l'autre, avec sa culture et toutes les particularités qui sont liées à la société. (Beacco, 2000, p. 15)

Par cette explication abrégée mais très significative, Beacco nous signale l'impact positif de traiter de la culture dans une classe de langue. D'ailleurs, c'est à partir des années 80 que la pédagogie du FLE (Français Langue Étrangères) a souligné l'importance de l'approche interculturelle dans la classe des langues, et le fait d'y intégrer la dimension culturelle s'est amplement accru. Cet intérêt s'est approfondi grâce aux travaux de différents didacticiens intéressés par la notion de l'enseignement du culturel en classe de FLE dont les pionniers sont : Louis Porcher, Robert Galisson, Geneviève Zarate et Martine Abdallah-Pretceille qui ont légitimé et souligné cette problématique et l'influence des sciences sociales en didactique des langues. Dans ce cadre, Martine Abdallah-Pretceille explique :

Le rapport entre langue et culture ne s'arrête pas seulement à une objectivation de plus en plus forte dans le cadre des apprentissages. [...] Instrument d'intégration collective et d'affirmation individuelle, la langue fonctionne comme marqueur, comme indice d'appartenance. Moyen de communication, la langue est aussi une modalité de l'expression de la culture et un médiateur de l'identité. (Abdallah-Pretceille, 1991, p. 306).

Quant à Louis Porcher, il précise « il y a du culturel dans le linguistique » (Porcher, 1986, p. 34), selon lui une langue « est toujours d'abord une pratique sociale » (Porcher, 1986, p. 33), cette pratique sociale est spécifiquement importante dans le domaine d'apprentissage des langues

étrangères pour deux raisons. La première raison réside dans le fait que la langue est le moyen par excellence permettant aux signes purement linguistiques d'expliquer et d'interpréter une situation de vie quotidienne comme l'affirment Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca : « La justification majeure de la prise en compte de la culture en Didactique des Langues étrangères et seconde, est qu'elle établit le domaine de référence hors duquel la production langagière ne fait pas sens. » (Cuq & Gruca, 2003, p. 13). Quant à la seconde raison, elle se concrétise dans la réalité que l'apprentissage des langues doit susciter, chez ceux qui les apprennent, une certaine prise de conscience de soi par rapport à un autrui dont la langue et la culture sont 'autres' et différentes. Cette prise de conscience pourrait, positivement, marquer le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues et des cultures 'autres' comme préfèrent l'appeler Blanchet & Cost (2010).

Cependant, parler de la culture (dans son sens le plus vaste) n'est certainement pas aussi évident que cela peut sembler l'être ; Raymond Williams (1965) donne une définition générale de la notion de « culture » qui englobe trois grandes catégories :

Il existe trois grandes catégories dans la définition de la culture. Tout d'abord, le domaine de « idéal » de certaines valeurs universelles, dans lequel la culture est un état de perfection humaine ou un processus y conduisant. Ensuite, il y a le domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent dans le détail la pensée et l'expérience humaine. [...] Enfin, il existe une définition « sociale » du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel. (Cité dans Byram, 1992, p. 111)

Dans le cadre de notre recherche-enquête, c'est le sens « social » de la notion de *culture* auquel nous portons un intérêt particulier. Par ailleurs, un aspect interprétatif est incontestablement associé à la notion de culture « sociale » puisque celle-

ci reflète un mode de vie, de valeurs, et de comportements habituel. Blanchet lui, nous en dit davantage :

La culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident le comportement des acteurs sociaux et constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages) (Blanchet, 2007, p. 22)

Geneviève Zarate nous affirme que, dans le processus d'apprentissage de la langue/culture française, un enseignant ne doit pas seulement penser :

[...] de mettre en place une connaissance décisive et close sur la France et les Français, mais de développer le savoir-faire interprétatif de l'élève, lequel sera un axe tout à fait déterminant de sa compétence complexe de communication en FLE. » (cité par Boyer, Butzbach-rivera, & Pendanx, 2001, p. 77).

Dans la présente recherche-enquête, nous nous concentrons sur le *savoir-faire interprétatif* chez les apprenants yéménites du FLE au niveau universitaire. Avec eux, nous examinons de près l'emploi des *Expressions imagées* dans la communication langagière des Français, ainsi que l'utilisation de ces expressions, si le cas, dans notre langue/culture maternelle (Arabe).

Cependant, la question qui pourrait se poser est la suivante : Pourquoi nous intéressons-nous spécifiquement à cet aspect interprétatif/ comparatif avec nos apprenants?

Pour répondre à cette question, référons-nous d'abord à l'explication donnée par Lamizet :

C'est notre langue, comme système de représentation et d'expression, qui nous donne les formes et les signifiants qui nous permettent d'avoir des échanges symboliques avec les autres, et, ainsi, de faire exister l'espace public de la médiation. Notre langue structure notre identité, en ce qu'elle nous différencie de ceux qui parlent d'autres langues et en ce qu'elle spécifie notre mode d'appartenance (les langues sont propres aux pays auxquels nous appartenons) et de sociabilité (les langues sont faites

aussi d'accents, d'idiolectes, de particularités sociales de langage et d'énonciation). » (Lamizet, 2002, p. 5-6).

Ainsi, nous pouvons suggérer qu'un tel processus de repérage des consensus et des conflits est une tâche primordiale pour les enseignants de langues étrangères, surtout ceux qui ont affaire à des apprenants de langue/culture *lointaines* de la langue étrangère enseignée. En effet, un phénomène de repérage de nature plutôt identitaire est souvent mis en question lors de la rencontre entre la langue/culture maternelle (celle de soi) et la langue/culture étrangère (celle d'Autrui). Afin de bénéficier davantage de ce processus de « repérage identitaire », l'enseignant doit provoquer chez les apprenants une curiosité de découverte, et stimuler leur capacité d'interprétation culturelle et sociale.

Après ce survol théorique de la notion de culture en didactique des langues étrangères, les quelques lignes qui suivent vont mettre l'accent sur le concept des « expressions imagées » qui est une notion motrice dans notre article. Tout d'abord, la définition générale du mot *Expression* est « Ce qui est dit, exprimé par le langage [...] une expression propre à une langue [...] expression figurée → figure, image, métaphore... » ("Expression", 2000, p. 973).

Ainsi, on peut dire qu'une expression imagée est une catégorie de ce que l'on appelle *Expression figurée* puisqu'elle est liée, par sa définition, à l'idée d'une figure ou image. Une expression imagée peut être comparable aux autres catégories (proverbe, maxime, dicton, idiome, etc.) par sa composition dont la forme est une suite verbale. Cependant, elle peut se différencier par le message qu'elle énonce, puisque celui-ci ne suscite pas nécessairement une sagesse populaire ou une vérité générale. En effet, une expression imagée marque différents aspects tels que le constat, la dénonciation satirique ou bien ironique, la dissuasion négative, etc.

Dans cet article, nous adressons les questions suivantes : Comment peut-on développer chez nos apprenants un savoir-faire interprétatif à travers la découverte des « Expressions imagées » françaises? Quelle

est la démarche méthodologique la plus adéquate à adopter compte tenu du niveau de ces apprenants et des moyens fournis par l'université?

Partant du lien incontestable qui existe entre la langue et la culture, au domaine de l'enseignement des langues étrangères, notre approche dans le présent article vise à mettre en pratique la fonction médiatrice de la langue et à dégager le tissu culturel des faits linguistiques, en proposant des pistes de travail pour mieux enseigner la langue et d'en faire acquérir à nos apprenants une compétence communicative à l'aide de sa composante socio-culturelle. Nous croyons vivement qu'il serait difficile d'affirmer l'acquisition d'une véritable compétence communicative chez les apprenants d'une langue étrangère, si ces derniers ne parviennent pas à « décoder » un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles propres à cette langue cible.

On part d'un point certain que la langue et la culture sont parties intégrantes de l'élaboration d'une compétence communicative. Notre intérêt se focalisera essentiellement – d'un point de vue didactique et par une démarche interactive – sur la découverte linguistique et culturelle et l'utilisation des « Expressions imagées » dans un contexte social.

Nous pensons vivement que l'adaptation d'une telle démarche pourrait avoir un impact significativement positif sur les apprenants de langue/culture arabe en particulier, et sur les apprenants de n'importe quelle langue/culture lointaine en général.

Il est important de signaler que le thème d'*Expressions figuratives* en général a été traité dans d'autres recherches, dont nous citons deux des plus récentes : celle d'Elme (2014) ainsi que celle d'Alwadi & Alhathal (2013). Au fait, ces deux recherches ont traité le même thème de l'enseignement des *Expressions idiomatiques (imagées) françaises en FLE*, et leurs équivalents dans le contexte de la langue maternelle des apprenants. Tout de même, nous précisons que notre approche de travail sur ce thème se différencie sur deux points de vue : primo, l'emploi de l'image en tant que document support pour

l'exploitation des expressions et leur interprétation ; secundo, l'accent que nous mettons dans nos activités, qui porte sur la représentation culturelle derrière ces expressions plutôt que sur leur traduction dans la langue maternelle de nos apprenants.

MÉTHODE

Présentation de la recherche-enquête

Tout d'abord, nous trouvons important d'expliquer ainsi que de justifier la façon dont nous avons choisi d'organiser le déroulement de notre recherche-enquête. L'ensemble de cette dernière était étalé sur deux séances (cours). Lors de la première séance, nous avons visé à compléter les deux phases suivantes : (1) Phase de Découverte/Exploration, et (2) Phase de Systématisation/Utilisation.

La réalisation de ces deux phases était faite à partir des activités que nous allons expliquer ci-après. La seconde séance était consacrée à la phase dite d'Évaluation ; celle-ci était divisée en deux parties, une *Évaluation des acquis* qui avait comme objectif de vérifier les acquis du cours, et une *Évaluation de cours* qui avait comme objectif d'envisager le degré d'appréciation que nos apprenants pourraient avoir pour le cours en entier (objectifs et déroulement). La durée pour l'ensemble du cours était de trois heures (180 minutes), soit deux heures pour la première séance (120 minutes) et une heure (60 minutes) pour la seconde. En ce qui concerne la première séance, notre classe se composait de 25 étudiants, dont 9 sont en troisième année de Licence et 16 en quatrième année. Pour la réalisation de toutes les activités proposées (à l'exception de la première activité dite introductive), nous avons divisé la totalité de notre classe en cinq groupes (5 apprenants par groupe). Ce choix de travailler en groupes lors des activités proposées assure la notion communicative et permet à nos apprenants de pouvoir échanger leurs idées et connaissances linguistiques et culturelles.

Description des activités en classe et de leur déroulement

Comme première activité, nous avons montré à l'ensemble de la classe, une par

une, les 17 images corpus de notre enquête qui ont été tirées du site officiel de TV5 Monde, sous la rubrique « Langue Française ». Durant cette activité, il était demandé aux apprenants de réfléchir à (ainsi que de proposer) un thème central que chaque image pourrait nous présenter. Ensuite, nous leur avons demandé l'impression que l'image pourrait refléter et la nature du message qu'elle pourrait transmettre au public. Était-ce positif, négatif, ou bien neutre (aucun message) ?

L'objectif de cette activité (1) *Introductrice* est de présenter/introduire aux apprenants le thème général qui sera traité tout au long de cette séance. La compétence visée est celle de l'Expression Orale.

La deuxième activité que nous avons proposée était réalisée en deux étapes : lors de la première, nous avons demandé aux apprenants (dans leurs groupes) d'abord de discuter et de décrire chaque image entre eux, puis d'écrire 3-4 phrases descriptives sur les images données.

Par la suite, ces phrases ont été présentées par les groupes à l'ensemble de la classe, comme une deuxième étape de l'activité.

L'objectif de l'activité (2) est de préparer les apprenants à la découverte de la signification des images et à leur utilisation socio-culturelle. Les compétences visées sont l'Expression Écrite et Orale.

Pour la troisième activité, nous avons choisi de formuler une liste avec les 17 expressions mises en désordre. Les apprenants dans leurs groupes devaient les remettre dans le bon ordre en suggérant des expressions qui pourraient leur sembler correctes par rapport aux images proposées. Il est à signaler que, par la suite, il est demandé aux apprenants d'associer chaque expression formulée avec l'image convenable.

L'objectif de cette troisième activité est l'exploitation de l'utilisation des expressions données en se basant sur la compréhension de leur sens. Les compétences visées sont la Compréhension et l'Expression Écrite.

La réalisation de l'activité (4) est partagée, en trois mini-tâches, entre le professeur et les apprenants. La première

mini-tâche est faite à partir de la projection d'une liste fournie des expressions correctes aux apprenants, ces expressions sont discutées avec l'ensemble de la classe : Thème et Signification. Pour ce faire, nous avons trouvé plus facile pour nos apprenants de leur proposer une liste de 6 thèmes, à savoir : société, conflit, argent, sentiment, personnalité et santé. Les apprenants devaient joindre chaque expression à un thème de la liste proposée. Quant à la deuxième mini-tâche, il s'agissait de demander aux apprenants, dans leurs groupes, de réassocier les images avec les expressions correctes en se basant sur la discussion précédente. Ainsi, les apprenants devaient se corriger eux-mêmes pour deviner la bonne expression avec son image associée. Enfin, comme troisième mini-tâche, un travail de correction collective a été réalisé avec l'ensemble de la classe par le professeur afin d'assurer la bonne compréhension et la réalisation de l'activité en général.

L'objectif de cette activité est de mener les apprenants à trouver la signification correcte des expressions et de systématiser leur compréhension de celles-ci. Les compétences visées sont l'Expression et la Compréhension Orale.

En dernier, lors d'un forum de discussion en classe, nous avons demandé aux apprenants de trouver l'équivalent (s'il existait) d'expressions figées travaillées en classe, dans leur langue maternelle (l'arabe).

L'objectif de cette dernière activité est de découvrir les points culturels communs qui pourraient exister entre les deux langues de nos apprenants : le français en tant que Langue Étrangère et l'arabe qui est leur Langue Maternelle. Comprendre l'importance de la composante culturelle et son rôle dans l'enseignement de FLE sont particulièrement visés lors de cette dernière étape.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Analyse des réponses pour les activités proposées lors de la première séance

Après avoir lu les réponses de nos apprenants, nous avons jugé préférable de diviser notre analyse en trois catégories :

Une première catégorie qui contient les expressions dont l'idée portée était plutôt familière chez nos apprenants yéménites. Autrement dit, ces expressions, grâce à leurs images, ont pu transmettre un message culturel que l'on peut qualifier de proche dans la culture française et arabe. Ces expressions étaient les suivantes : *Casser les pieds de quelqu'un ; Raconter des salades ; Rentrer dans sa coquille ; Avoir la main verte ; Jeter l'argent par la fenêtre ; Se faire rouler dans la farine ; Avaler des couleuvres.*

Nous tenons à signaler que la signification de ces sept expressions a été devinée par nos apprenants en voyant les images. Cependant, si les expressions en elles-mêmes avaient été traduites en arabe, leur traduction pourrait avoir une autre signification qui convient à un contexte complètement différent de celui dont on parle en langue et en culture française. Dans cette même ligne de pensée, nous citons à titre d'exemple la première expression *Casser les pieds de quelqu'un*, qui, si traduite en arabe *yeiksser redjl shakhss*, signifierait que l'on interdit avec beaucoup de véhémence à quelqu'un de se rendre dans un lieu spécifique ou d'y mettre le pied et qu'on le menace de lui casser le pied (forme de singulier et non pas du pluriel comme en français) le cas échéant.

Une deuxième catégorie dont les expressions ne correspondaient à aucune référence culturelle chez nos apprenants. L'emploi des images ne pouvait nullement aider à la compréhension de ces expressions ; les apprenants ne pouvaient pas donner d'impressions précises sur les images projetées et même après avoir exploité les expressions avec eux, celles-ci étaient comprises mais sont demeurées sans équivalents d'un point de vue culturel. Les expressions de cette catégorie sont au nombre de trois comme il suit : *Avoir le coup de foudre ; Tomber dans les pommes ; Avoir un poil dans la main.*

Dans la troisième catégorie, nous avons mis toutes les expressions qui pouvaient être interprétées par nos apprenants. Tout de même, l'interprétation des images était éloignée de la signification de l'expression et marque une grande

différence culturelle dans son emploi. Pour cette catégorie, nous trouvons intéressant de présenter toutes les impressions/interprétations concernant les expressions qui y figurent :

Commençons avec l'image pour *Avoir le bras long*, celle-ci produisait chez les apprenants une impression négative. Nous pensons que la justification de cette impression négative réside dans l'influence de la culture de la langue maternelle de nos apprenants. Or, l'image d'une personne qui a un bras long en langue arabe reflète un défaut grave dans les mœurs de cette personne puisque l'expression arabe *yadu tawila* se dit d'une personne voleuse dont le bras est tellement long qu'il lui permet d'attraper les biens des autres. Cette interprétation de l'image est parfaitement confirmée lors de l'explication et de la description de l'image par les apprenants dans la deuxième phase de nos activités.

Pour l'image de *Fumer comme un pompier*, un seul groupe a trouvé qu'elle peut être positive parce qu'elle reflète une personne qui se repose après avoir fini son travail. Les autres groupes l'ont trouvée négative. Ces derniers ont vu que le pompier (personnage dans l'image) donnait l'idée d'une personne négligente qui fuit ses responsabilités en passant le temps à fumer sans accomplir ses devoirs. À cet égard, il est important de souligner que l'irresponsabilité de cette personne ne se limite pas au sens matériel et physique du terme (abandonner ses devoirs et la réalisation des tâches qui lui ont confiées), mais cette idée d'irresponsabilité peut s'étendre pour englober un sens moral du terme qui peut, d'une part, signaler l'idée d'une personne qui fait des choses contrairement à ce qu'elle prêche, et de l'autre le désengagement envers les autres.

Aussi, et parmi les réactions que l'on a trouvées intéressantes, était celle de nos apprenants face à l'image pour *Avoir la tête dans les nuages*. En effet, trois groupes sur les cinq ont considéré l'image comme positive : leur description de l'image portait sur le thème du rêve de la paix dans le monde, l'optimisme, et la satisfaction de soi. Ceci peut être influencé par la connotation

religieuse que notre culture arabomusulmane fait souvent avec le ciel : la spiritualité et la paix. Tandis que les deux autres groupes ont perçu l'image comme négative puisqu'elle leur a suggéré l'idée d'une personne arrogante dont l'égo est très développé, au point d'atteindre les nuages dans le ciel. Ainsi, nous voyons qu'aucun des groupes n'avait pensé au sens réel de l'expression qui est complètement différent de ce qu'ils ont décrit. Pour l'image exprimant l'expression de Poser un lapin, nos apprenants n'avaient aussi aucune représentation culturelle adéquate avec celle de la culture française. Trois groupes sur cinq ont eu une impression positive de l'image : réflexion de la douceur, de la gentillesse, d'un cœur tendre envers les animaux, dont le lapin fait partie des plus doux et plus faibles au même temps. Sur cette même ligne de pensée, nos apprenants interprétaient l'image par l'idée d'une personne très douce qui prend soin des faibles. Les deux autres groupes ont trouvé l'image négative par l'impression qu'elle reflète de la personne peureuse qui y figure.

Une autre image qui avait déclenché une réaction aussi intéressante que les précédentes était l'image (9) être lessivé(e). Parmi les cinq groupes, trois l'ont trouvée négative. Cependant, l'aspect négatif signalé par nos apprenants arabophones ne portait pas sur le vrai aspect négatif qu'elle a normalement dans la culture francophone. L'aspect négatif que ces trois groupes soulignaient n'était pas le même : deux groupes sur les trois signalaient l'idée d'une personne maniaque.

Selon leur interprétation de l'image, la personne qui y figure adore la propreté et pour s'assurer d'une propreté indéfectible, cette personne peut même se mettre dans le lave-linge pour bien se laver. Quant au troisième groupe, on peut penser qu'il s'est un peu plus approché de la vraie signification de l'image, puisque, pour eux, la négativité de l'image vient de l'impression que celle-ci provient des situations difficiles ou des problèmes que la personne peut endurer. Par ailleurs, pour les deux groupes qui ont eu une impression positive de l'image, ils ont pensé au commencement

d'une nouvelle vie sans défauts ou péchés. Nous croyons que cette association entre le fait de se laver et de commencer une nouvelle vie saine, résulte en grande partie de la coutume socioreligieuse (concise de l'enseignement religieux) qui fait qu'une personne pécheresse peut commencer une nouvelle vie après s'être (métaphoriquement) lavée de ses péchés tawba.

L'image pour Avoir le cœur sur la main marque, elle aussi un certain contraste entre les deux cultures. D'ailleurs, trois groupes sur cinq ont eu une impression négative de l'image ; celle-ci leur a fait penser à une personne peureuse et craintive qui porte le cœur sur la main. Nous pensons que la justification de cette impression de 'peur' réside dans le fait que dans notre culture arabe, il existe une expression qui lie ces mêmes deux parties du corps, la main et le cœur, hattait yaddi ala qalbi (littéralement traduite par « j'ai mis la main sur le cœur »), très employée dans notre culture arabe pour signaler la 'peur' chez la personne qui l'utilise. Ici, il est intéressant de voir la différence culturelle que cette expression évoque étant donné que Mettre la main sur le cœur dans la culture française signifie que la personne jure d'être sincère ou innocente.

Pour l'image désignant l'expression de Donner sa langue au chat, l'interprétation des apprenants était à la fois drôle et socialement/culturellement significative. En effet, l'ensemble des cinq groupes sans exception a trouvé que l'image reflétait une impression négative. Néanmoins, aucun des groupes n'a pu deviner l'idée dans l'image ni sa signification. La négativité que les apprenants ont noté dans cette image était causée par l'impression de solitude, d'isolement et d'ennui. Selon l'interprétation des apprenants, la personne dans l'image souffrait extrêmement de la solitude et de l'isolement, ce qui l'a poussée à chercher à parler avec un chat. Bien que l'idée soit drôle, elle signale un aspect socio-culturel significatif chez nos apprenants. Pour ces derniers, dans une société comme la nôtre où les relations humaines (entre familles, amis, voire connaissances) sont très distinguées et étroites, un tel phénomène ne peut être vrai, mais dans les sociétés et cultures occidentales

en général, ce phénomène peut être représentatif. Ainsi, nous pouvons dire que ce stéréotype social et culturel que nos apprenants ont de la société et de la culture française avait influencé leur interprétation de l'image/expression au point de ne pouvoir deviner sa réelle signification.

Analyse des réponses pour les questions d'évaluations proposées dans la seconde séance

Évaluation des acquis : (voir Annexe)

Notre évaluation avait comme objectif de vérifier les acquis de nos apprenants après la première séance. Le nombre total des apprenants évalués était de 23. L'évaluation était individuelle, chacun(e) des apprenant(e)s devait répondre seul(e) sur sa feuille aux questions posées. L'ensemble de l'évaluation était composé de cinq questions variées dans leur structure. Toutes les expressions exploitées dans la séance précédente (au nombre de 17 expressions) étaient traitées dans cette évaluation.

La première question consistait à citer l'expression convenable pour une situation donnée, le nombre des situations était de 6. D'après les résultats, 73,9% (soit 17 évalués) ont réussi à deviner les six expressions correctement. Pour la deuxième question, l'objectif était de vérifier si les apprenants avaient saisi les thèmes principaux pour les expressions sujettes de notre cours. Les réponses alors pour cette question ont été complètement positives avec une marge entre 43,5% (soit 10 évalués) et 56,5% (soit 13 évalués). Quant à la troisième question qui visait la compréhension des expressions sujettes de notre cours, les apprenants devaient associer un verbe par son sens à une expression, le nombre total des expressions examinées dans cette question était de quatre. 56,5% (soit 13 évalués) ont su associer les verbes à ces quatre expressions. En ce qui concerne la quatrième question, les apprenants avaient à compléter six expressions. Aucun des évalués n'a pu compléter moins de cinq expressions. Les résultats étaient les suivants : 73,9% (soit 17 évalués) ont complété six expressions correctement et 26,1% (soit 6 évalués) ont complété cinq expressions sur six

correctement. La dernière question était sous forme d'un petit essai dans lequel les apprenants pouvaient choisir une des expressions découvertes pendant le cours et ils racontaient une situation où l'expression choisie leur semblait adéquate. Parmi les 23 apprenants évalués, 18 (soit 78,3%) ont utilisé de bonnes expressions convenant aux situations racontées, tandis que seulement cinq (soit 21,3%) n'ont pas trouvé la bonne expression pour leur situation mentionnée.

En général et en considérant les résultats que nous avons recueillis lors de cette évaluation, nous pouvons dire que les résultats sont très significatifs pour affirmer que nos apprenants ont bien assimilé le contenu du cours, ce qui nous mènera à l'utilité d'intégrer cette dimension culturelle dans notre démarche didactique pour l'apprentissage du FLE auprès de notre public yéménite.

Évaluation du cours

Vu leur rôle actif dans le déroulement de notre cours, il était très important pour nous en tant qu'enseignants de savoir ce que nos apprenants pensaient de cette expérience. Ainsi, notre formule pour l'évaluation du cours était distribuée aux apprenants (au nombre de 23) à la fin de leur séance dite d'Évaluation. Le questionnaire se composait de sept questions (six questions fermées et une ouverte). Les trois premières questions visaient une évaluation générale du contenu de notre cours. Pour ces trois questions, les résultats étaient les suivants :

Pour la question 1 (Qualifiez-vous ce cours du point de vue « contenu et activités » en tant que : Facile/ Abordable mais il exige de la réflexion/ Difficile), 91,3% (soit 21 apprenants) ont qualifié ce cours d'abordable mais exigeant de la réflexion. Tandis que pour la question 2 (Les expressions que vous avez vues dans ce cours, sont : Complètement nouvelles/ On en a déjà entendu parler mais vaguement/ Déjà exploitées et expliquées dans d'autres cours), les résultats ont montrés que 43,5% (soit 10 apprenants) ont confirmé qu'ils avaient entendu parler de quelques-unes des expressions présentées dans ce cours mais d'une manière très confuse et vague, quant à

47,8% (soit 11 apprenants) ont précisé que les expressions étaient complètement étrangères pour eux. En ce qui concerne la question 3 (Est-ce que vous trouvez que l'image support vous a aidé à mieux deviner et puis comprendre les expressions traitées dans le cours: Oui, beaucoup/ Non, pas vraiment/ Non, pas du tout), on trouve que presque 61% ont trouvé que l'emploi de l'image comme support les a beaucoup aidé à saisir le sens des expressions présentées. Seulement 4,3% d'entre eux ont répondu que l'image n'avait aucun rôle pour la compréhension des images.

Les trois dernières questions avaient pour objectif de sonder l'opinion de nos apprenants en ce qui concerne le cours en général. Pour la question 4, elle visait de mesurer le degré d'utilité des expressions pour nos apprenants et s'ils envisageaient de les réemployer dans d'autres contextes, hors du cours : (Les expressions que vous avez vues en cours, est-ce que vous les trouvez maintenant plus faciles à comprendre et à réemployer avec vos camarades au département de français ? Oui/ Non, pas trop/ Non, pas du tout). Ici, 91,3% (soit 21 apprenants) ont dit qu'ils réemploieraient les expressions apprises durant le cours, si l'occasion se présentait, avec leurs camarades. Tandis qu'aucun de nos apprenants pense ne plus réutiliser ces expressions, ce que nous trouvons satisfaisant et encourageant pour nous en tant qu'enseignants intéressés dans l'intégration de cette dimension culturelle dans nos cours de FLE. Ce qui était positivement très significatif pour notre enquête sont les résultats que nous avons obtenus pour la question 5 (Dans son ensemble, vous avez trouvé ce cours : Intéressant et utile pour votre apprentissage du français/ Pas très intéressant ni très utile pour votre apprentissage du français/ Pas du tout intéressant et il n'apporte aucune utilité pour votre apprentissage du français). En effet, 95,7% (soit 22 apprenants) ont confirmé que le cours dans son ensemble était intéressant et utile pour leur apprentissage du français.

Par la question 6 (Aimeriez-vous faire d'autres cours dont le contenu serait

semblable ? Oui certainement/ Oui, peut-être/ Non, pas du tout), nous avons voulu savoir si nos apprenants aimeraient suivre d'autres cours dont le contenu serait semblable, les résultats étaient représentatifs aussi puisque 78,3% (soit 18 apprenants) ont affirmé leur volonté en ce sens.

CONCLUSION

Comme nous l'avons vu, notre recherche-enquête et l'analyse de ses résultats ont démontré l'importance et l'utilité d'intégrer la dimension culturelle dans la démarche didactique pour l'apprentissage de la langue française au sein du Département de Français, à la Faculté des Lettres, à l'Université de Sanaa. L'intérêt de cette démarche didactico-culturelle, si l'on peut l'appeler ainsi, sera de développer la notion culturelle chez nos apprenants du FLE. En effet, nous croyons vivement que pour atteindre une acquisition solide d'une langue étrangère, il ne suffira certainement pas de bien apprendre ses aspects linguistiques mais d'élargir son apprentissage pour englober un aspect métalinguistique en plus de son aspect linguistique. Un enseignement des langues à finalités communicatives, ne doit pas être concerné seulement par la dimension linguistique (grammaire, lexique, syntaxe, etc.), mais surtout par une dimension culturelle qui enrichira ce processus d'enseignement/apprentissage de la langue.

Dans ce sens, nous trouvons important d'intégrer la culture française et francophone dans nos cours de FLE afin qu'elle devienne une composante dynamique et subjective. Autrement dit, sensibiliser nos apprenants à l'impact social que leur apprentissage de la langue française peut suggérer. De même, une prise en considération des aspects culturels certainement aidera nos apprenants à se rendre compte des ressemblances et des différences qui peuvent exister entre leur propre langue/culture et la langue/culture d'autrui, ce qui mènera par la suite à une valorisation de cette expérience linguistique, culturelle, voire humaine.

Aussi, nous sommes persuadées que cette nécessité s'accroît quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère

lointaine de la langue maternelle des apprenants, surtout quand cet apprentissage se fait dans un contexte exo-langue. Or, et par notre expérience personnelle, nous pouvons dire que l'apprentissage d'une langue lointaine pour des apprenants ayant une langue et une culture complètement différentes, représente un défi continu dont le processus est marqué par la découverte et l'exploitation. Ainsi, en tant qu'enseignantes du FLE à un public d'apprenants dont la langue et la culture sont lointaines du français, une (re)mise en considération pratique des aspects culturels de la vie quotidienne des Français (leur culture sociale), nous semble primordiale pour renforcer et soutenir l'apprentissage de la langue française chez les apprenants yéménites.

Finalement, nous trouvons important de consolider ce processus de découverte et d'exploitation linguistique par une dimension culturelle/extralinguistique. De même, la nécessité d'induire de tels aspects culturels à nos apprenants tient au fait que cette prise de conscience de l'Autre et de sa « culture » peut représenter un fond principal pour propager et véhiculer une culture de tolérance et de paix chez nos apprenants ; une nécessité dont le besoin s'accroît continuellement dans une ère de mondialisation et de globalisation qui est marquée par le rapprochement des idées entre les différentes nations.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier vivement nos étudiants de troisième et de quatrième année de Licence au Départements de Langue Française à la Faculté des Lettres au sein de l'Université de Sana'a, pour leur participation à notre recherche-enquête ainsi que pour leur enthousiasme incomparable.

RÉFÉRENCES

Abdallah-Pretceille, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 44 (4), 305-309. Repéré à http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1986.

Alwadi, A. et Alhathal, B. (2013). Les expressions idiomatiques en classe de

FLE : Analyse et Propositions. *Journal of King Saudi University*, 25 (1), 15-23.

Repéré

à <http://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/2139.pdf>

- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Paris, France : Hachette.
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement /apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 3, 21-27.
- Blanchet, P. et Cost, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris, France : L'Harmattan.
- Boyer, H., Butzbach-rivera, M. et Pendanx, M. (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, France : CLE International.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris, France : Didier-Credif.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France : Presse Universitaire de Grenoble.
- Elme, H. (2014). *Enseignement des expressions idiomatiques en FLE : analyse contrastive et pistes d'exploitation en contexte estonien*. (Mémoire de maîtrise, Université de Tartu). Repéré à http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41785/elme_helena.pdf
- Expression. (2000). Dans *Le Petit Robert de la langue française* (p. 973). Paris, France : Nouvelle édition du Petit Robert de Paul Robert.
- Lamizet, B. (2002). *Politique et identité*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris, France : CLE International.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*. Paris, France : Hachette-éducation.